

## モンテーニュの『エッセー』を読む Ⅱ

——第一巻25章「ペダンティズムについて」——

### 飯 田 年 穂

ミシェル・ド・モンテーニュがその「隠棲」の生活に入ってから、自己の生活の批判的再構築という目論見を実現すべく彼はその企てに着手したのであったが、このときそのための手がかりとして意図されていたものは、知識という名前でもって呼ぶべき所与のうちに見出されるはずであった。彼の「隠棲の辞」に読み取られる「智慧深き乙女たち」が、端的にこのことを表象している。

『エッセー』の各所に彼自身書き記しているように<sup>(1)</sup>、また彼の伝記的研究が近年さらに詳らかにしてきているように<sup>(2)</sup>、彼の幼少時代から青年期に受けた教育は、彼をして一人の「教養人」たらしめるべく準備されたものにほかならなかったのだ。すなわちミシェルの父ピエールがその息子の将来に抱いたところの期待とは、新時代に見合った教養ある宮廷人の実現という方向に込められていたと言える<sup>(3)</sup>。

モンテーニュの教育に関しては、ロジェ・トランケを筆頭にして新たな研究が積み重ねられている。また日本でも関根秀雄氏がトランケの成果を踏まえながら、きわめて詳細な彼のモンテーニュ研究の決定版とも言うべき伝記を発表された<sup>(4)</sup>。これらの諸業績をもとにして、まずモンテーニュに授けられた教育の意味を捉え直してみることにしたい。

モンテーニュ自身、主に第一巻26章「子供の教育について」において、自分

の幼・少年時代を振り返ってその教育の有りさまを概括的に報告しているが、これらの報告については、基本的にそれを信頼していこうというのが大方の姿勢である。すなわち、こまかな記憶違いとか筆の勢いによる誇張やずれなどは散見するにせよ、そこに語られている教育の全体像、意味付け、評価などには、故意の変形、捏造はないとする。

さて、よく知られているようだが、モンテーニュは、生まれるとすぐ父の領地内の貧しい農家に里子に出される。その後、おそらく2歳頃であろう、域館に帰され、そこで徹底的な直接教育法によるラテン語教育を施され、かくしてのち6歳のとき、ボルドーのギューエンヌ学院に入学、13歳で一通りの課程を終えた。学院修了後は、引き続き同じ学院の構内にある人文学部に進んだと思われる。2年間の人文学部在学を経て、ひとまず彼はその学生時代を終え、モンテーニュの館に帰った。しかしさらに18歳頃から、ペリグーの租税法院審議官の職に就くまでの5年ほどを、彼はパリに遊学して「欽定教授団」*Lecteurs royaux* の講義を聞いたり、ユマニストたちと交わったりしたと推測されている。以上が、モンテーニュの受けた教育のあらましである<sup>(5)</sup>。

このなかでかねてより特に注目されていたのは、早期ラテン語教育とギューエンヌ学院である。そしてこの初期教育の内容をめぐって、トランケと関根氏は従来の説を再検討し、いくつかの重要な訂正をそれに与えようとしているが、そこにはわれわれにとっても示唆深く思われる事項が含まれている。

彼らの主張する基本的な論点は、早期ラテン語教育からギューエンヌ学院の課程全体を貫く一貫した筋に、エラスムスの教育思想の影響を見ようとする<sup>(6)</sup>ことである。

ルネサンス・ユマニストを代表するエラスムスの考えは、子供の内在的な資質を尊重しつつ、それを子供の自発性にもとづいて発展させていくべきだとするきわめてリベラルな教育論であり、かつそのためにはできるだけ早くから教育を始めるのがよいとする。そのなかでも、まず第一に行われねばならぬのがラテン語の修得であった。当時の初等教育はもっぱらラテン語を初めとする古典語の学習に当てられていたが、古典語学習に費される膨大な時間と苦痛を、

エラスムスは幼児期の直接教育法によって改善し、より大きな効果を実現すべきことを提唱していた。たんに死語としてではなく、活きた謂わゆる日常語としての古典語の能力をいち早く身につけることでもって古典文化への第一の障壁<sup>(7)</sup>を取り除き、そのあとに続く諸学科修得への容易な道を拓いてやることとともに、そこには、子供にも一個の独立した人格を認め、強制によってではなく、あくまで自由な自発的意欲を養い育てていくことにおいて、真に「自由人」たるにふさわしい精神を涵養していこうとする、まさにユマニスト的な態度を見て取ることができるだろう。これは、朝の4時から一日14、5時間にもわたって鞭と強制によって一方的に公認の学説を教え込んでいくという、体罰主義の詰め込み教育が当たり前であったこの時代の教育状況から見ると、エラスムスの提案はまことに革新的と言うべきであったのであり、ためにそうした考えが社会全体に受け入れられるまでには、なお多くの時を必要としたのである。しかしボルドーのギューエンヌ学院に集まった新進の教師たちの多数は、かかるエラスムスの考えに深く共鳴していた人物たちであったのだった。

ミシェルの父ピエール・エーケムという人物は、エーケム家がモンテーニュの地に城を得て謂わゆる「帯剣貴族」noblesse d'épéeの端に列なって以来三代、フランソワ一世に従ったイタリア戦役での軍歴も重ね、いまや立派な武人貴族としてかつての商人であった出身などもはや問題になることもない完全な貴族になり切っていた。それも「法服貴族」noblesse de robeのごとき法律官僚とははっきりと一線を画する、フランス国王の軍人たる正真正銘の貴族である<sup>(9)</sup>。

その子ミシェルにも、エーケム家の家督としてかかる家柄にふさわしい将来が期待されていたことは当然である。彼は、さらにいっそうエーケム家を隆盛に導いていかなくはならぬ役目を負っていた。そして父ピエールの主要な関心も、まさにそこにあった。

16世紀初頭のフランスはフランソワ一世のもと、近代的な国民国家建設の途にちょうど着いたところであった。イギリスとの百年戦争、数次にわたるイタリア戦役、また広くヨーロッパの各地域で戦われた数々の戦い、これらの戦争

という形で確執・交渉を経るなかで、ヨーロッパの各国は自らの「主権意識」を育てながら、明確に画定された「領土」とそのうちに住む「国民」とによって形成されるところの個別的な「主権国家」としての形態を整えつつあったのであり、フランスもそうした動きに沿って国力を高め、それら諸「国家」のなかでより有利な地位を占めるべく画策していた。ピエールが経験したイタリア戦争は、まさにこのようなフランスの国家的自覚の昂揚においてきわめて重要な契機をもたらしたものの一つであったと言えるし、また当時の国王フランソワ一世は、かかる近代国家フランスの伸張と増強を体現するリーダーにほかならなかった。

このような時代の動きを、ピエールはかなりの確に感じ取っていたらしい。彼は自分の国が、これまでとは違った新しい段階に向かっていることを、自らの経験のなかで理解することができた。だからこそ、息子ミシェルには、この新しい時代に即応する人物になってもらわなくてはならない。そしてかかる人物とは、たんに武勇一点張りの粗野な旧来の貴族とは異なった、国家の運営・発展にあたって十分役立ちうる、その意味での学識と文化的素養を身につけた人材ということである。それが、まさしく当時求められていた有為有徳の士なのであった。そして、例えば旧態依然としたソルボンヌに対して「欽定教授団」が設立されたのも、このような新時代の人間養成を目指してのことにほかならなかったし、エラスムスのごとき考え方は、この時代の動きに明確な思想的表現を与えようとするものなのであった。<sup>(10)</sup>

ピエールがミシェルの教育にことさら心をくだいたわけは、彼がミシェルに上のような意味での新しい道を歩ませたいと思った事情によるのである。そこで彼は、自分のまわりにいたギューエンヌ学院の教師たちを中心に、いかに息子を教育すべきかを真剣に工夫し考慮したのであったが、学院の教師たちは主にエラスムス主義的傾向の持ち主たちであって、<sup>(11)</sup>ピエールにエラスムス流の理想教育を説き聞かせたらしい。ピエールには、彼らの薦める、そして自分でも理想と思う教育を実際に行なうための地位も財力も備わっていた。ミシェルの語るいくつかの斬新な試みは、ピエールのかかる意図によるものであったと考え

てよいだろう。

これらのことからミシェルが得たものとは何であったかと言えば、まず第一に、学問知識に対するきわめてポジティブな意識が育まれたことである。ギューイエンヌ学院に向かつては、彼自身「やはりそれは学校でしかなかった<sup>(12)</sup>」というような否定的な言辞を投げつけてはいるものの、しかしそれにも拘らず、学院の教師の「特別のはからい<sup>(13)</sup>」なども含めて、彼の勉学時代をつうじて、学問知識というものに何よりも面白く楽しむべきものとして接する一つの態度を身につけていったことが、『エッセ』の記述から十分読み取れる<sup>(14)</sup>。しかも、その学問知識は、本来、人間をより善きものたらしめる働きをもつ<sup>(15)</sup>。これは、勿論エラスムスを初め当時のユマニストたちの共通の意見であったが<sup>(16)</sup>、彼らにあって知識は常に徳と結びつけて考えられていたのであり、古代の偉大な賢者の姿こそはそれを現実に具体化したこの上ない証拠にほかならなかった。ただその意味で、彼らが重んじたのは、もっぱら古典古代の謂わゆる人文学的知識に限られていたが、しかしそうであるにせよ、彼らが学問の尽きることない喜びを話るとき、それは常に人間的智慧の増大・発展へとつながっていくこととして言われていたわけである。このようなユマニスト的思潮のなかに少年期のモンテーニュは置かれたのだったが、彼の教師たちのまさに巧みな教育は、学問知識の本来的有效性ということに対する一つの感覚を、彼のうちに基礎経験として育んでいったと考えてよいと思う。彼は「学校からただ書物への憎悪だけを持ち帰る<sup>(17)</sup>」たぐいの人間にはならなかったのである。このようにして芽生えた最初の芽はさらに学院後のパリ遊学時代において、パリのユマニストたちと実際に交わるなかでいっそう強く育てられていったことであろう。例えば、のちのトゥルネブスに関する好意的な回想などは、このことを裏づけていると思われる<sup>(18)</sup>。

またこれに関連して、いま一つ見逃がしてならぬのは、エティエンヌ・ド・ラ・ボエシーとの邂逅、とりわけその死である。この「古代の刻印を宿した<sup>(19)</sup>魂」の持ち主との、短くも深き交わりは、ユマニストとしてのモンテーニュの在り方を規定する上で大きな意義をになっているものであるが、彼の死は、謂わばそれまでは理念的な形でしか触れることができなかったところの生き方

を、死というきわめてクリティカルな場面において厳然たる一つの事実として体験することを可能にしたという意味で、モンテーニュに消えることのない鮮烈な印象を残したのであった。ラ・ボエシーの臨終のさまを伝えた父宛ての書翰は、このことをおのれのなかにはっきりと根付かせるために書かれた、モンテーニュ自身の生の記録として読まれうるだろう。そのなかには、例えば次のような言葉が見出される。「これまで私は、神が、人間の上に起こるもろもろの出来事を乗り越えるかくも大なる力を私共にお与え下さったとは考えてもおりませんでしたし、そのようなことを時折歴史で読むことがあっても、到底信ずることができませんでした。しかし、今かかる証しを目のあたりにして、それが私をあんなにも愛してくれた人、そして私もこの上なく愛していた人が見せてくれたものであったことに対して、神を称えるのです。そしてこのことは、今後次に私が同じ役を演じなければならぬとき、お手本として役に立つはずのものなのです。<sup>(20)</sup>」

これはモンテーニュ30歳のときのことであった。ただ勿論、モンテーニュはこうしてすぐさまユマニスト・エッセイストへの道を歩み始めたということをおうとするのではない。ここでわれわれは、学問知識をめぐる彼の基礎経験について考えているにすぎない。そしてさらに先のことを言えば、むしろかかる基礎経験は、彼をして直截にユマニスト・エッセイストたらしめるようなことをさまたげたとさえ言ってもよいだろう。彼はその一生をつうじて、帶劍貴族、現実の世界とのアクチュアルな関係のなかで生きる行動人として生きぬいたのである。われわれのここでの論点は、そうした彼のうちでは、学問知識というものが常に現実的生に対する有効性ということを問題にしていく形で捉えられていたこと、そしてこのことは、彼の生の有りようを規定する一つの本来的なモメントとして彼のなかに形成されていたと考えられうること、そしてさらにそれは、いよいよ彼が自己の生の批判的再構成へと進まんとしたとき、学問知識への自覚的取組みを自らの企図にとってひととき有力な要素として自覚させることになったこと、<sup>(21)</sup>これらの点を指摘しておきたいのである。彼にとって学問知識は、あくまでも自己が一つの具体的な生を現実<sup>(21)</sup>に生きるなかでの

み、問題となりうるものだったのであり、このことを離れてそれ自体で抽象的な価値を持ちうるようなものではなかった。

以上のような経緯があったがゆえに、モンテーニュは第一巻25章「ペダンティズムについて」を書いたのだった。この章は、そもそも学問知識についての暫定的な総括、自らの生に対する批判的検討と再構成にむけて有力な「道具」として学問知識を自己の企ての領域のなかに取り込むためのドキュメントなのであった。

そうしてみると、彼がこの章を「教師」をめぐるエピソードから始めていることの事情もよく理解される。つまりこの章はこんなふうに始められていたのだったが、彼は子供の頃、芝居で教師がいつも馬鹿にされているのを見て残念に思ったと言う。そして何とかして教師を弁護してみようとするのだが、かえって物事をわきまえた人こそが教師を批判しているのを知って、いよいよ困惑するほかはなかった<sup>(22)</sup>……。

何故彼は教師をかばおうとするのかと言えば、「何故なら、私自身彼らの指導と保護にゆだねられていたのだから、彼らの評判を気にせずにはいられなかったのである。」<sup>(23)</sup>ここで彼は、幼年期の教育のことを思い出しているのである。自らの経験のうちに育まれてきた理解と、世の実際に見られる有りさまとの間の齟齬を確認することをもってこの章の出発点としているわけだが、ここから彼は、自分にとって学問知識の持ちうる意味を捉え直していこうとするのである。すなわち「最高の物識りが最高の賢者にはあらず」ということを彼自ら確認するにいたって、学問知識とそれに接する魂との関わりがいったいどうなっているのか、言い換えれば「知ること」と「判断すること」、さらには「知」と「徳」の関係はどうあるのか、<sup>(24)</sup>という問題を提示して、それに答えてみようというわけである。

まず一つの答えが出され、そしてすぐに否定される。つまり「ちょうど植物は水分が多すぎるとしおれ、ランプは油が多すぎると消えてしまうように、それと同じく精神の働きも、勉強し過ぎ、多くのものを学び過ぎると、あまりにさまざまな物事に捕えられ惑わされてしまって、そこから抜け出すすべを失っ

てしまうのではないか、そしてその重みで精神が歪み萎縮してしまうのではないか」というのが、最初の答えである<sup>(25)</sup>。けれども、古代に実在した偉大な人物たちの例は、この答えを明確に否定している。「昔の例を見るならば、全く反対に、公の事柄に携わるのにもっとも有能な人、もっとも偉大な将軍、もっともすぐれた執政官は、同時に非常な知者でもあったことがわかる。」<sup>(26)</sup> 古代の賢者は、知と徳の共在の可能性をまぎれもなく事実の形で示している。<sup>(27)</sup>

これはモンテーニュのユマニスト的側面と言ってよいのだろうし、ラ・ボエシーからの強い影響もあってのことだが、いつでもモンテーニュは古代の歴史をまず手がかりにしながら物事を考えていこうとする。すでにここに、彼の学問知識に対する関わり方が出てきていることになるわけだが、自分が現在置かれている現実の状況を捉えるための視座をしつらえるために、古代の歴史へと向かうのである。しかもこの古代の歴史ということ自体は、あくまで書物をとおして与えられた学問知識である。つまりここには、学問知識を現実への批判的対応を可能にさせる媒介として作用させようとするモンテーニュの志向が垣間見られうる。彼の差しあたった意図としては、最初に古代の実例を持ち出すことで、知と徳の共在の事実を前提的に確認しておくこと、そしてそのことによって、あとに続く記述の展開のなかでは知徳の共在という点をすでに承認されたこととしながら論を組み立てていこうとすることであった。しかるに、そのための手続きの具体的なさま自体において、すでに学問知識にむかう志向的枠組が措定されてしまっているということなのであって、そのあとの運びは、具体的な一つのエッセーを書くという行為のなかで自己の有りようをその記述のなかに定着させ、そこに一定の形態を付与していこうとする試みをとおして、そうした自己の志向性を分節化し自覚化していくところの過程となるのである。

そこで次に、最初の答えの代わりに第二の答えを出して検討していくことにする。「私はあの理由を捨てて、むしろ、こうした問題が教師たちに起こるのは、学問知識に携わる彼らの悪しきやり方によるものと考えたほうがよいように思う。」<sup>(28)</sup> すなわち、学問知識そのものが悪いのではない。それを学ぶ仕方が



悪いのだ。逆に言えば、正しく学びさえすれば、それは古代の例に見られたように魂を改善しより豊かにすることはできるはずである。

では、実際に行なわれているやり方はどうなっているのか。「われわれの父親の配慮と出費は、われわれの頭に知識を詰め込む nous garnir la teste de science ことばかりに向けられていて、判断力と徳のことは全然問題にされていない。<sup>(29)</sup>」「われわれはよく尋ねる、彼はギリシャ語を知っているか、ラテン語を知っているか、韻文を書くか、散文を書くか、と。けれども、彼がより善い人間になったか、思慮分別が増したかということ、これこそ大事なのだが、こちらのほうは放っておかれる。<sup>(30)</sup>」「われわれは記憶を満たすことに努めるだけで、悟性 l'entendement のほうは空っぽにしておく。<sup>(31)</sup>」

ここでモンテーニュが何事かを積極的に主張しているとすれば、とりあえず、それは学問知識をたんに記憶のレベルで捉えてはいけないということだろう。これは取り立てて斬新な問題提起には感ぜられないかもしれないが、当時の教育状況を考えたとき、ちょうど今のわれわれの詰め込み教育批判と同じような意味あいには十分に持っていたらと理解される。

しかしではどうしたらよいのか、が問題である。学問知識を「自分自身のもの」にしなければならない、とモンテーニュは言う。「腹一杯肉を食べたところで、それが消化されないなら、それがわれわれのなかで変化しわれわれを大きく強くしないのなら、何の役に立つ<sup>(32)</sup>。」食べた肉を消化して栄養を摂取し、われわれ自身の身体を作り上げていくように、学び取った学問知識をわれわれ自身の精神の栄養とし、血肉としなければならないということである。「知識を魂にくっつけるだけではいけない。それを魂と合体 incorporer させなければならない。<sup>(33)</sup>」或るいは「魂を知識で濡らすだけではいけない。魂を知識で染め上げなくてはならない。」<sup>(34)</sup>うまい表現だ。ところがここにあるのは表現だけで、具体的にそこにどんな内容が盛られているのかと考えてみると、何が言われているのかわれわれにはどうしても理解できなくなる。いや、この表現自体からしてモンテーニュがどこかで読んだ「知識」の一つなの<sup>(35)</sup>だ。

こうした表現自体の内容上の意味を探ってみたとして、それでモンテーニュが

試みていることの何かが本当にわかってくるとはどうにも思えない。表現のレベルで言えば、彼自身「おうむ」のように口先だけで他人の言葉を繰り返しているにすぎまい。ところが、こういったことは考えられるだろう。すなわち、或る人がそのように言ったということ、これは一つの事実である。そしてわれわれは、知識としてそのことを学び取る。このようにして、われわれはその人の意見を聞くわけだ。さてそれでは、「われわれ自身は何と言うのか、どう考えるのか、どう判断するのか。」<sup>(36)</sup>その人の意見に対して、われわれは自分自身の意見を作り上げ、それに応えていくことができるはずだろう。つまり言い方を変えれば、その人の意見を自分の判断の材料に使うことが可能なのである。そして多くのさまざまな意見を聞くことで、われわれはよりいっそう確実に公正な判断を形成していくことができるようになる。だから、このような意味での知識とは、われわれにとって判断の「試し」essais にほかならないのである。

モンテーニュはいろいろな書物から学び取った知識を、自分のエッセーのなかに自分の考えた配列に従って並べていく。この配列自体、すでに彼の思考の軌跡であるが、それらをとおして彼は彼自身の自覚的な判断を顕在化させるのである。彼はまさにこうした具体的な営為のなかに、自己にとっての知識がいかにあるかということを示し出しているわけである。

このように考えるかぎり、知識は積極的な意義を持ちうる。そしてこのことは、モンテーニュの幼き日の教育をつうじて培われた基礎経験によって支持されているものであるだろう。そして亡き友ラ・ボエシーにおいて、その偉大なる人格を作り上げ、またあの模範的な死を可能にさせたのも、正しい仕方では学ばれた学問知識、彼の魂と合体した学問知識にほかならなかったのだ。これらのことが、今モンテーニュには漸く自覚的な形でわかってくるのである。

ここで彼は、学問知識の正しい学び方、ないしは教育の在り方の問題について、自分の考えうるところを書いてみなければならない。正しい仕方では学ばれた知識は、われわれを改善するものなのだが、この問題は、われわれの判断力をみがくという方向で考えることができるように、彼には思える。つまり、われわれが改善されより善くなると言うにしても、いったいこのことはどういう

意味なのか。ここで考え合わせねばならぬ新たな要素の存在に、彼は気づくのである。それは「本性」nature ということである。例えばこういったことが見られるのである。まずい教育を受けた人でも、それで全部が損われるのではなく、なかにはまだ正しい判断力を持ち続けている人がいる。彼自身そういう人を実際に見ている。それは、おそらく「彼らの本性そのものが、その判断力をほかの人とは違ったように形づく<sup>(37)</sup>った」からなのではないか。「悪しき教育のなかでも保たれる、強く美しい本性<sup>(38)</sup>」もあるのだ。しかし、その反対に弱い本性の人であれば、悪しき教育はその人を損なうことにならざるをえまい。学問知識というのは「危険な剣」のようなものであって、「力のない、またその使い方を知らない手がそれを持つと、持ち主をかえって傷つけてしまう。」<sup>(39)</sup>そこで教育というものは、「われわれを損わないというだけでは、十分ではない。われわれをより善く変えなければならない」<sup>(40)</sup>わけである。

こういった彼の言い方を見ると、彼のここで言う「本性」とは、とりあえずわれわれの言う素質というものにきわめて近い形で考えられているように思われる。従って、その素質を殺さずに伸ばしてやることこそ、教育の役目だと考えられてくる。そしてこれは、振り返ってみれば、ほかならぬ自分自身が受けた教育の理念にまさしく該当しているものであることもわかる。<sup>(41)</sup>

だがここまではいいとしても、それではさらに進んで、われわれの「本性」と言われているものと教育との本質的な関係はどうなるのだろうか。教育は本性をも変えることが可能なのか。それとも本性の決定論になるのか。

ところがこのような問いを立てて、今問題にしている記述——それはあくまで1580年版での記述、謂わゆる(A)のテキストであるが——を読み直してみても、何も特にポジティブな理解が改めて出てくるようには思えない。どうもモンテーニュは、この時そのような仕方の問題を捉えているのではないようだ。そもそも彼にとっては、「本性」というものがそれ自体でそれとして取り出されうるような形では捉えられていないと考えられる。ではどういうように考えたらよいのかというと、彼が「本性」ということを言い出すのは、例えばわれわれに所与として与えられた状況もしくは体制に対して、そのなかからめ取

られてしまい、その枠組のなかにすっかり収まっているような在り方——これがモンテーニュ自身を含めてわれわれの差しあたっての日常的生なのであるが——このような在り方を突き破り、その上に越え出た圧倒的な生きざまに彼が会おうときに、そのような人間の突きつける内在的自発的能動性の事実を彼なりに捉えようとする一つの手がかりとして、それを「強く美しい本性」という言葉で呼んでみる、といったような場合なのである。<sup>(42)</sup>この時こうした仕方では、彼は「本性」と名付けることでしか彼には捉え切れない事態に直面しているのであり、かく名付けることは、彼にとって一つの試しにほかならない。そしてここで「強く美しい本性」という言葉を使うことで、初めて彼に見えてくるころのものが、彼のなかに自覚されることになる。すなわちそれが「より善く変わる」とか「改善される」ということの意味である。これは、まさしく「強く美しい本性」によって指し示されている方向に自らも進んでいくこととして理解されうるわけだ。そしてさらにそれが人間の「本性」である以上、たんに「強く美しい本性」だけでなく、われわれ自身に即してみれば、「弱い本性」もあれば「普通の本性」もあることにならなければならない。このようにわれわれの日常性のレヴェルまで引き下ろしてきたときに、これらの「本性」は先程言ったような「素質」と呼んでいるものの形で捉えられるようになっている。だから、こうした各人の「素質」を最大限伸ばしてやること、そしてそのことによって各人をより善い人間にしていくことが教育の役目だというふうに言ってもよいだろうと、モンテーニュは考えるのである。

今一度要点を繰り返すと、モンテーニュにはあらかじめこれこれとして定義された形で把握された本性の観念があって、そのような本性が各人にア・プリオリに与えられており、従ってその本性から教育のあるべき姿を導き出していくといった方法ではなく、具体的な生の事実、しかも彼自身がそれまでの固定的な在り方にとどまっている限りでは捉え切ることのできない事実——そういった事実には彼は、現実の生活においても会おうと同時に、また往々にして書物のなかでよりしばしば会おうののだが——に向き合うことで、自己の在り方を深く揺さぶられるという経験をとおして、それに一定の言葉を与え分節化してい

こうとする試みのなかで、さらにいっそう高められた事態に関する理解をおのれのうちに自覚化していくという進み行きが、モンテーニュの方法なのである。

従って、彼がここで「本性」という言葉を持ち込むことによって、新たな問題の地平がわれわれの前に開けてくる。すなわち、教育とは差しあたって外形的には、知識を人に与えるという仕方では機能するものと見做されるわけだが、このとき問題になるのは、その外から与えられる知識が、このようにして考えられた「本性」に対してそのままでは外在的なものにとどまらざるをえない点である。たんなる知識の付与によっては変化を受けることがないというわれわれの存在に見出される事態に対応するものとして、「本性」なる要因が要請されてきたのであった。しかるにそれに対して、判断力とはまさしくこの「本性」に内在するわれわれの自発的能力にほかならない。だから彼は、知識と判断力の二つを並べてこう言うのである。「これら二つとも必要ではあるのだが、そしてそれらは二つともそろっていなければならないのだが、真実のところ、知識のほうは、判断と較べるとそれほど尊重すべきものではないのである。判断は知識がなくてもやれるが、知識は判断なしではやれない。」<sup>(43)</sup>判断力こそわれわれの「本性」に本来属しているものであって、もし教育がわれわれの「本性」にそってわれわれを改善するものと考えたならば、このことは取りわけわれわれの判断力を高めるという方向で理解されるべきであることになるだろう。学問知識はいくら外から与えても、これだけでわれわれを本当に豊かに強くすることにはならない。それは、われわれの内側にまでは入ってこないのである。そしてそこに判断力が付け加わるとき初めて、それらは二つながら協働して効果を発揮する。先にも挙げた「知識を魂にくっつけるだけではいけない。知識を魂に合体させなくてはならない。知識で魂を濡らすだけではいけない。知識で魂を染め上げなくてはならない」といった古人の表現は、ここでモンテーニュなりの意味付けを与えられる。知識は、判断力と共にあるときそれに判断が行使されることにおいてのみ、われわれを益する。また反対に判断力の側から見るならば、知識を与えられることは、判断力がそこにおいてその

働きをさまざまに試み展開させうところのものを与えられることであって、これは判断の現実的活動としての意義を持つわけである。

しかし逆に言えば、判断力は知識を使いこなすことができなくてはならない。それだけの実力を、判断力は具えていなくてはならない。これも先に挙げた引用だが、力が弱くその使い方を心得ていないような手のなかでは、かえって持ち主を傷つけてしまう危険な「剣」に知識が例えられる場合、この弱い手とはほかならぬ弱い判断力を表わしていると、モンテーニュは考えるのである。とすれば、われわれは判断力を強くしていかなければならないが、そのためにはどうしたらよいのか。

モンテーニュは、ここで再び古典の書物に向かう。クセノフォンの語るところによると、ペルシャ人は「書物の学問」les lettresではなく、「徳」を教えたという。すなわち彼らは子供たちに、人々の判断や行為について質問を行ない、それに対して子供たち自身がどのように判断するのかを問うと同時に、何ゆえに彼らがそうするのかをきちんと考えて述べさせることをとおして、「子供たちの悟性を研磨し、正義の何たるかを学ばせた」<sup>(44)</sup>のであった。その授業風景は、例えば次のようであった。「学校で、身体の大きな子が小さな上着を着ていたのですが、仲間のもっと小さな身体の子がずっと大きな上着を着ていたので、その上着を彼から取り上げ、その子には自分の上着をやりました。先生は私（キルス）にこの喧嘩の成敗をさせましたので、私は、そのままにしておけばよい、そうすれば両方とも都合がよくなるように思える、というふうに判断を下しました。それに対して先生は、私のやったことは間違っている、何故なら私は都合の好さだけを考えているが、何よりも第一に正義にかなっていただければならないのであって、正義の要求するところによれば、何びとも自分に属するものを強制的に奪われることはないのだからと言って、私を正して下さいました。」<sup>(45)</sup>そしてそのあとにモンテーニュは、ちょうど自分たちの村だったらギリシャ語の動詞の変化を忘れたために鞭打たれるのだが、それと同じように、彼もやはりそのために鞭で打たれたと付け加えている。<sup>(46)</sup>

この教育の例を挙げたあと、モンテーニュはそれをめぐる自分の考えを述べ

ている。「私の教師であれば、自分の学校があつた学校に十分匹敵することを私に説明する前に、『証明的な方法で』素晴らしい演説をしてくれることだろう。彼ら（クセノフォンの語るベルシャ人）はもっと近道をしようと思ったのだ。そして学問知識というものは、たとえそれが正しい仕方であつたときでさえも、それは思慮深さというもの、廉直さというもの、勇敢さというものをたんに教えるにすぎないのであつてみれば、彼らは最初から事実そのものに子供たちが通じることを望んだのだ。そしてたんなる聞き伝えでなく、実際に行動を試みることでもって、教訓や言葉だけではなく、主に実例と行為により生きた形で彼らを鍛え上げ作り上げながら、教育しようとしたのだ。そしてこれは、その結果が、魂のなかに置かれただけの知識というようなことではなく、魂を作り上げる本来の気質となり有りようとなるように、付け焼刃ではなく、<sup>(47)</sup> 本当の持ち前となるようにするためであつた。」

ここで提唱されているのは、一種の実地教育なのだが、問題はこのような実地教育において、知識というものがほとんどポジティブなモメントとしては入ってきていないのではないか、という点である。クセノフォンの語る学校では、事柄の判断が正義になつていなければならないと言いつつも、正義とは何かということにはまったく触れられていない。プラトンの伝統から見ても、知識とはそもそも「～とは何か？」に答えるところのもの、各人各様に思ひなす多様な正義に対して「そもそも正義そのものとは何か？」の問いへの答えが、正義の知識と呼ばれたのであつた。ところがこの教育では、そういった知識は問題にされていない。

では、正義とは何かについての知識を持たないとして、なお正義にかなつた判断が可能なのだろうかと考えてみる。このとき、それは不可能だと考えて、正義についての知識を与えることこそ重要だとするのが、一つのやり方であろう。そしてこのやり方では、正義についての知識は、正しく判断することを可能にする判断の規準そのものになる。

だが、モンテーニュはそう考えていない。知識とは、判断がそれに対して下されるべきものではあつても、判断を支えるものではありえない。正しい判断

は、正義についての知識がなくても可能なのである。

と言うよりも、そうでしかありえないのだ。何故ならわれわれは現実のなかで、正義の知識と言われるものがそもそも正しい判断を成り立たしめる根拠などではありえないことに気づかざるをえないからである。正義についての知識が、多様な正義を乗り越えて、真に正義とは何かを教えるものであるはずなのに、いっこうに多様な正義という事態に変化は生じない。いやそれどころか、そこに知識という要素が付け加わることによって、かえって正義についての多様な知識という新たな問題が起きてしまっているのである。

このことは、取りわけモンテーニュの時代にあっては特徴的なことであった。一つの神、一つの教会、一つの信仰、一つの真理、ということが全体のイデオロギーとして存在しえた時代のあとに來たルネサンスは、中世とは対照的に、多様性の時代であったと言ってよいだろう。ルネサンスは、「多くの信仰と多くの懷疑」<sup>(48)</sup>に満たされた時代であった。

かかる多様性のただなかにあって、いかに自らのものを選び取るかということこそ、ルネサンス人モンテーニュの問題意識にはかならなかつたのだ。かかる事態において、知識とは選択におけるいくつかの選択肢として存在するのみであって、選択の根拠などにはなりえない。このことを、モンテーニュは踏まえているのである。これは、おのれの状況に関する彼の認識であった。そして再び、真なる知識が真なる判断を構成するのであり、従って真なる知識の可能性を根拠付けることを人間の思惟に課せられた第一の課題として取り上げるにいたるには、次の世紀のデカルトまで待たなくてはならないだろう。

しかしモンテーニュにとっては、あくまで判断力こそ「本性的」なものである。知識は、判断があつてのみ初めて意味を持つのに反して、判断力は知識を本来必要としていない。すでに彼は言っていた。「判断は知識がなくてもやれるが、知識は判断なしではやれない。」<sup>(49)</sup>従って、まず第一に、われわれの判断の訓練に努めなくてはならない。そしてそのために、彼は謂わゆる実地教育的方法を提示したのであった。

このときモンテーニュのなかには、判断力を自己にとって「本性的」naturel



なものと見做すことにより、それを「自然」la Nature 総体のなかでその普遍性に与るものとする一つの基本的理解が見出される。この理解は、彼の場合、原理的な根拠付けをほどこされたものと見ることはできない。こうした理念自体は、おそらく思想史的にはストアの哲学的伝統に沿った考え方であって、それをモンテーニュも受け継いでいると考えることは差しつかえないであろう。けれどもそれ以上に、彼の時代状況を彼が具体的に生きることのなかで、自己のさまざまな判断の試しの軌跡をかえりみることをとおして、彼自身が自己のうちに次第に形づくってきた一つの自覚的な人間理解であったように思える。或る根源的な状況に置かれたとき、自己の判断を支えてきたものは何か。それは、かかる現実の事態に直面することにおいて自己のなかに自ずと働きわれわれを促す或る自発的な意志、としか言いようがなかったのではないか。この内的な促しとしての自己の本来的自発性こそ、まさしくわれわれの判断の拠りどころにほかなるまい。

そしてこの自発的な判断の働きは、現実のうちでさまざまな行為し、判断を試みることに於いて、すなわちその意味での経験のなかでのみ自己を顕在化させ、規定的な自己意識としての内容を獲得する。前に教育という仕方で提出されていた判断の育成の問題も、こうした形での行為の試しを積み重ねていくこととして、その内容付けがなされるのである。

このようにして、まず判断力を養うべきであり、そののちに多様な知識の選択へと向かうことになる。さまざまな知識のなかにわれわれが置かれているということは、これ自体一つのわれわれを取り巻く状況であり、われわれはそれに対して一定の態度決定を求められていると言わねばなるまい。もちろん、知識をすっかり切り捨ててしまうという在り方も、可能ではある。この可能性に、モンテーニュ自身一応触れている<sup>(50)</sup>。しかし強壮に育てられた判断力を持つ者にとっては、今言った試しの一つの契機として知識を活かしていくという途も、また考えられうる。

われわれの実際の生活は時間的にも空間的にもその範囲がきわめて限定されたものであって、それゆえそのなかでわれわれが行なおうとする試しも、その

かぎりでこれまた多くの制約を受けざるをえないであろう。その点知識とは、われわれの実際の生活を越えてわれわれの経験の範囲を広めてくれる働きを持つ。そしてそれはわれわれの判断に、いっそう多くの許容量と幅を与えることになるだろう。モンテーニュは、自分自身幼き日よりそのうちで育てられた学問知識を、このような仕方<sup>(51)</sup>で活用していくべきだと考えるのである。

このとき知識は、行為するための知識となる。これは、伝統的な用語を当てれば、「徳」と呼んでもよいだろう。従ってわれわれは知識を学ぼうとすると、それを「徳」として学ぶべきなのであって、だからモンテーニュがこの章の最後に掲げたもっとも美しい知識たる「服従し支配することの知識」<sup>(51)</sup>とは、そうした「徳」を指すものであった。そしてここで彼は、もろもろの知識に対応していくためのおのれの基本方針を表明しようとしたのだということを、われわれは理解するのである。

このようにしてこの章は、実践的判断力育成のための徳としての知識という理解を軸にしつつ、知識そのものを問題にするよりも、むしろいかにすれば正しい仕方<sup>(52)</sup>で知識を学ぶことができるかを検討し、もって知識を積極的に役立てていこうとする当初の意図に<sup>(52)</sup>応えんとするものであったわけである。しかるに、1588年以降この章にもいくつかの書き加えがなされたが、それらの書き加えのほとんどは、謂わゆる現実から遊離した学者たちのカリカチュラルな姿をとおして、学問それ自体の非実践的側面を強調し、それをより諧謔的な仕方<sup>(52)</sup>で描き出すということに向けられていた。

ところが、章の後半のほうに一つ、きわめて注目すべき書き加えが見出される。それは「学者が登場して以来、善人はいなくなった」というセネカの引用で始まるやや長い部分であるが、そこでモンテーニュは、最初の問い、すなわちなにゆえにたんに知識を持つだけでは魂を豊かにしより善くすることができないのか、の問題をいま一度取り上げ、それに第三の解答を与えているのである。

それによると、フランスの現状においては、学問知識はもっぱら「利得」の目的で学ばれており、そのため学問に専念する人たちとえば、そこに生活の

糧を求めるしかない立場の人たちが残るだけである。もっと高尚な役目に生まれついた人たちは、学問ををするとしてもごく短期間するだけで、あとは学問から離れていく。かくして学問を生業とせざるをえない人たちは、「本性によっても、家庭の教育しつけによっても、より劣った魂の持ち主であるから、知識よりいつもの果実しか生み出さない<sup>(53)</sup>のである。」このように断定したあとに続く文章は、知識それ自体の有する機能に関するモンテーニュなりの結論的見解を表わしていると考えられる。「知識は、光を持たない魂に光を与えるためのものではないし、目の見えないものを見えるようにするためのものでもない。その働きは、魂に視力を付与することではなく、その視力を調整してやることであり、魂それ自身があらかじめまっすぐな強い足腰を持っている場合に、その歩き方を調べてやること<sup>(54)</sup>なのだ。」

非常にはっきりと物を言っているので、言われていることをまとめてみると、第一は学問の目的が現在もっぱら「利得」になっていること、第二は学問に携わる人が劣った魂の持ち主であること、第三に知識は魂に新たな機能を付け加えることはできず、すでに具わっている機能を整備するにすぎないこと、の三点である。

さてこれらの三つを組み合わせると、簡単に一つの話が出来上がる。世の中にはそもそも劣った精神しか持ち合わせていない人がいて、そうした人はいくら知識を積んでも、それで彼らの精神が善くなるわけではない。けれども、知識は利得を得るために利用できる。そこで知識は、その本来の目的からはずれて、誤まった目的に使われているのが現実の有りさまなのだ。

そうすると、知識をその本来の目的に引き戻すことが是非とも必要となるだろう。そしてそのためには、一つは知識本来の目的を明確にすること、そしていま一つは劣った精神の人間には学問をさせないこと、の二つが必要であるだろう。この章の初めの叙述は、この第一の点に応えるものと見てよからう。それに対し第二の点に関しては、今問題にしようとしている書き加えが、それに対する解答を与えている。「足の悪い人は、肉体的運動には向かない。そして精神の運動に、びっこの魂は不向きである。粗雑で卑俗な魂は、哲学にふさわ

しくない。<sup>(55)</sup>」

こういう言い方を読むと、何か精神の貴族主義とでもいったようなものが感じられ、モンテーニュがそうした立場から一種の切捨てを行なっていると考えたくなる。そして特に、彼が好んで使う「良く生まれついた」bien né というような表現のことを思い合わせるならば、こうした感じはいつそう強くなってくる。

たしかにモンテーニュは、そのような傾向を持っていると思わざるをえない。けれどもここでさらに注意して考えてみなければならないが、まず当然のことながら、彼はこのことによって、支配者と被支配者の階級的差別を行なっているわけでは決してありえない。けだし、精神における優者と劣者の区別は階級的区別に対応してはいないからだ。いや、はっきりさせておかねばならないが、モンテーニュは意識的に自分自身貴族の一人として、その意味では支配階級に属する一員としてのみ語っているのである。当時はまだ、農民や職人たちの学問を問題にするような時代状況ではなかったはずだ。歴史の段階として、学問知識を云々できるのは、あくまで限られた支配階級の人間だけである。モンテーニュの発言は、この時代的社会的枠組の範囲内でなされている。つまり彼が魂の優劣を言うとき、その発言はもっぱら貴族を中心とする特権階級の人間へのみ向けられているわけである。

われわれはすでに初めのところで、16世紀フランスの文化的状況の特徴について触れていたが、フランソワ一世を筆頭に当時のフランスは国民国家建設を目指して国家的文化政策に基づく広汎な体制作りが見られた時代であった。<sup>(56)</sup>このとき、もろもろの知識は一つの目標に向かってことごとく動員され、この動きのなかにおのれを定位することにおいて意味付けを獲得していったのである。従って人々にとっては、かかる国策的に作り出された状況の内部で、それに見合った形で知識を身につけることによって社会的上昇を志向するという対応を取ることが、一つの有力な在り方として呈示されていたのであった。

モンテーニュが「利得」を目的とする知識と言ったとき、それはこうした状況的在り方を指していると考えられよう。そしてこのことは、ほかならぬ自分

自身をも含めて、当時の社会体制全体の在り方に対して自己批判的意識とともに言われていると見なければならぬ。すでに触れたように、父ピエールの期待と目論見は、ミシェルを新しい時代に即応する立派な宮廷人に仕立て上げることであり、彼の教育ももっぱらそのことを目指すものであった。ミシェル自身、世間的成功を望みながら、おのれの「教養」を武器に宮廷に近づいていった。そしてまたかの「隠棲の辞」は、かかる生き方との訣別の意志を表明せんとする意図のもとに書かれたのであったが、その訣別の意味とは、世の「利」<sup>(57)</sup>にとらわれた在り方に対する否定にほかならなかった。

だとすれば、いまここでモンテーニュが言っていることは、かつての自己自身の生き方の批判としてぴったりとあてはまってくるのである。まさしく「知識」は、ここで、世の「利」に身をゆだねていく在り方を表象する。このとき、彼はかかる「知識」のイデオロギー性をはっきりと認識しているのである。

こうしてみると、この書き加えがなにゆえになされたのか、その意味がいっそうはっきりしてくるだろう。彼が公職を辞してモンテーニュの館に隠棲したのは、理念的には「利」にとらわれた自己を解放することであったが、社会的な位相においては、「法服貴族」から本来の「帯剣貴族」への「変身」と見られるべきであった。<sup>(58)</sup> ということは、本章の趣旨をも考え合わせてモンテーニュの意図を規定してみるならば、世間的拘束をいったん断ち切るなかで、判断力の養成と自己検討に対する有効な批判的道具として、「知識」を自由な意識にもとづいて活用しつつ自己の自律性を強化することによって、帯剣貴族という自己にとっての社会的領域のなかで有利な立場を確保しようとするのであったと言えよう。そしてこのことは、一応成功を収めたのであった。その場合「知識」それ自体は、本章の叙述からも判るように、ニュートラルな道具として考えられ、問題はそれをいかに取り扱うかという点にあったわけだが、しかしいまの彼には、「知識」がそのように無色透明にはもはや見えない。その後の社会的政治的経験のなかで、「知識」それ自体がすでに一定の方向に意味付けをほどこされたものとしてしか現実には存在しえないことを、彼は知ったからである。いったんは「知識」を媒介に自由な「批判者」としての存在を目指した

彼であったが、これはそもそも原理的に破算した企てなのであった。

このことを彼は、「善の知識を持たない者には、他のすべての知識は有害である」<sup>(59)</sup>という仕方では表現している。この表現自体はプラトンから借りてこられたものだが、これによってモンテーニュは、本来性から逸脱した世の在り方を言おうとしているのである。つまり「善」ということが或る本来の有りようを表わすとすれば、われわれはそれを持たないことによって本来性を失っている。しかるに、他のいかなる「知識」もその「善」をわれわれに教えて、本来性を回復させてはくれない。「善」という「光」が、けだし、すでに魂に具わっているものでなければ、魂は他のものを見るための視力を得ることができないのである。このように逸脱せるわれわれの状況のただなかで、もろもろの「知識」はわれわれを、すでにある世の在り方のうちへさらにいっそう深く暗く閉じ込め、逸脱の度を進行させていくほかはない。

モンテーニュは以上のような反省を行なっている。そしてかかる反省をとおり、自己の本来の有りよう——それは「善」としても表象されていたが——への想いを強くしていくのだが、この本来性へ向かっての動きに、彼はもっぱら「自然」la nature という表現を与える。この動きに自己を添わしていくとき、われわれは解き放たれることができるだろう。「自然はすべてが可能だし、すべてを行なう」<sup>(60)</sup>。

だがこういったことは、われわれにはそれ自体ポジティブな主張として読むことができないように思われる。これは、彼がその自己批判に対し、そのように意味付けたいこうとする意志の現われとしてののみ、意味を持ちうるのであって、それが行きつくべき先のことを内容的に穿鑿し始めると、再びわれわれは「自然」という理念のなかで途方に暮れてしまうほかはない。

最初モンテーニュは、「真なる知識」としての超越的真理性の理念を否定しつつ、「知識」を批判的媒介として使用することで、自己に与えられた状況を乗り越えんと企てた。それは超越的「真理」のなかに逃げ込むのではなく、「批判者」として状況に対峙することによって、状況のとらわれから自己を解き放つという仕方では、状況の外に身を置かんとする企図であった。けれども、

「知識」それ自体がすでに状況のなかで不可避免的に一定のイデオロギー性を付与されてあらざるをえない事態に気づくとき、彼は初めの企図を断念せざるをえなかったのである。われわれは状況の外に出ることはできない。とすれば、自己の状況内存在を、新たな仕方で引き受けていく以外にあるまい。

この新たな方向の可能性を開かんとするがものが、「自然」である。状況をたんなる社会的諸条件の集合としてではなく、さらに物理的、生物学的、風土的、遺伝的などその他の要素を含めて広く自己の生きる場全体を「自然」という能動的有機体として受け入れることにおいて、彼はそれを、まさにそこで自己が真に生かされてあるところのものとして生きていこうと意志したのであった。この書き加えはモンテーニュのこうした変化を表現しているが、深い挫折のあとに試みられたかかる転換がモンテーニュの精神に何をもたらしたのか、それは近代の不幸な意識を予兆するもののように思わずにはいられない。

#### 注

『エッセー』のテキストに関しては、原則としてすべて *Les Essais de Michel de Montaigne*, édition conforme au texte de l'exemplaire de Bordeaux, éditée par Pierre Villey, rééditée par V.-L. Saulnier, P. U. F. を用いる。それ以外の場合は必要に応じて示す。

- (1) これに関する中心的テキストは、第一巻26章「子供の教育について」である。
- (2) なかでも最も重要な注目すべき研究はロジェ・トランケのものである。Roger Trinquet, *La Jeunesse de Montaigne*, Nizet.
- (3) これがトランケの「モンテーニュの青年時代」に関する研究の一つの結論であった。前掲書「結論」の部分を参照。
- (4) 関根秀雄『モンテーニュとその時代』白水社。
- (5) ギュイエンヌ学院修了後の経過に関しては、トランケの研究の成果を尊重する。関根氏もそれに従っている。
- (6) トランケの前掲書第I部7章以下、及び関根氏の前掲書第二部第一章を参照。
- (7) 関根氏前掲書、91頁参照。
- (8) 関根氏は16世紀初め頃のバリの学院一般の時間割を例に挙げている。前掲書、138頁。
- (9) 帯剣貴族と法服貴族の問題に関しては、やはり関根氏が要領をえた適切な註釈をつけている。前掲書、注69頁(4)を参照。
- (10) エラスムスの教育論には、国家に有為な人材の必要性を強く主張している点が

顕著である。

- (11) 関根氏は「だから断然近代的な思想に立つグヴェアをはじめ、コルディエとか、先に挙げたラビエとか、明らかにエラスムス主義をいだいていたギュイエンヌ学院の先生たちが、エラスムスが少年たちの教育のために著した書物を、行李に入れずにボルドーに赴任して来たとは考えられない。むしろ活発なエラスムス主義者が、ギュイエンヌ学院には数多くいたと見る方が自然であろう」と書いている。前掲書、90頁。
- (12) *Essais*, Livre I, Chapitre XXVI, p. 175.
- (13) *Ibid.*
- (14) 『エッセー』全巻の随所にこうした彼の基本態度を見て取ることができるが、そのなかでこの点に関してもっともまとまった記述は、もちろん第一巻26章「子供の教育について」である。
- (15) だからこそモンテーニュは、第一巻25章「ペダンティズムについて」の章を、「何故学識ある魂が、それにもかかわらずより善きものにならないのか」という問いを、不可解な疑問として立てることでもって始めているのである。
- (16) Cf., J.-C. Margolin, *Erasme. Declamatio de Pueris statim ac liberaliter instituendis*, édition critique, traduction et commentaire, Droz, pp. 382-385.
- (17) *Essais*, Livre I, Chapitre XXVI, p. 175.
- (18) 従来トゥールーズでのこととされていたモンテーニュとトゥルネブスとの交際を、パリの遊学時代に位置づけし直したのは、トランケである。前掲書、540頁以下参照。
- (19) *Essais*, Livre II, Chapitre XVII, p. 659.
- (20) *Lettre à son père*, Montaigne, *Œuvres complètes*, édition de la Pléiade, p. 1353.
- (21) この問題については、私の前の論文「モンテーニュの『エッセー』を読む I」において考えておいた（『教養論集』通巻162号）。
- (22) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 133.
- (23) *Ibid.*
- (24) «La disconvenance naturelle qu'il y a entre le vulgaire et les personnes rares et excellentes en jugement et en sçavoir» (*ibid.*) と彼は言っているが、ここで «en jugement» の部分をはっきりと取り出して書いている点は注目されねばならない。すなわち、学問知識を現実の生とかかわらせる形で捉えていく、彼本来の理解がここに表わされていると考えるからである。彼にとっては、たんに〈知ること〉だけでなく常に〈よく判断すること〉、そしてその結果として〈よく行為すること〉が、つまり〈知〉とともに〈徳〉が、そこでは同時に問題にされている。また、次のような言い方にも注意したい。  
«Mais d'où il puisse advenir qu'une ame riche de la connoissance de



tant de choses n'en devienne pas plus vive et plus esveillée, et qu'un esprit grossier et vulgaire puisse loger en soy, sans s'amender, les discours et les jugemens des plus excellens esprits que le monde ait porté, j'en suis encore en doute》(ibid., p. 134).

(25) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 134.

(26) *Ibid.*

(27) モンテーニュはいくつかの具体的な例を挙げているが (ibid., pp. 134-136), シラクサの幾何学者やタレスの話には, 知識の技術的な効力を強調するようなニュアンスが感じられる。しかしモンテーニュが言わんとしていることは, ここでもやはり知識と行為の問題なのであって, 知識によって豊かになった魂は, 必ずよく行為することが可能なのである。技術的発明や商売もそうしたよく行為することに関連しているのであり, しかも, 彼らにとってはきわめて低い段階のことに属している。ただいずれにせよ, 徳というのはそのような現実的な効力をともなった形で考えられているということは, 認めてよいだろう。

(28) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 136.

(29) *Ibid.*

(30) *Ibid.*

(31) *Ibid.*

(32) *Ibid.*, p. 137.

(33) *Ibid.*, p. 140.

(34) *Ibid.*

(35) ここに引用した表現は, みなセネカから借りてこられたものである (Cf., *Les Essais de Michel de Montaigne*, édition municipale, t. IV, p. 71, p. 72)。またモンテーニュ自身, 自分のやっていることについて次のように言っている。〈C'est merveille combien proprement la sottise se loge sur mon exemple. Est-ce pas faire de mesme, ce que je fay en la plus part de cette composition? Je m'en vay, escorniflant par cy par là des livres les sentences qui me plaisent, non pour les garder, car je n'ay point de gardoires, mais pour les transporter en cettuy-cy, où, à vrai dire, elles ne sont non plus miennes qu'en leur premiere place.〉(*Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 136.)

(36) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 137 (ただし 1580 年版のテキストで引用している。Cf., *Les Essais de Michel de Montaigne*, édition municipale, t. I, pp. 176-177)。

(37) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 139.

(38) *Ibid.*, pp. 139-140.

(39) *Ibid.*, p. 140.

(40) *Ibid.*

- (41) そしてこれはまた、エラスムス的な自由教育の理念でもあった。エラスムスの『児童教育論』（注（16）を参照）の後半はもっぱらこの問題を扱っている。関根氏の前掲書 97-98 頁も参照されたい。
- (42) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 139.
- (43) *Ibid.*, p. 140.
- (44) *Ibid.*
- (45) *Ibid.*, p. 142.
- (46) *Ibid.*
- (47) *Ibid.*, pp. 142-143.
- (48) 渡辺一夫『フランス・ルネサンス文芸思潮序説』岩波書店, 5-6 頁参照。
- (49) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 140.
- (50) *Ibid.*, pp. 140-141.
- (51) *Ibid.*, p. 143. 1580 年から 1588 年までの版はこの一句で終わっていた。ボルドー本ではそのあとにかなり長い付け加えがなされている。
- (52) *Ibid.*, p. 141.
- (53) *Ibid.*
- (54) *Ibid.*
- (55) *Ibid.*
- (56) 渡辺氏の前掲書, 93-94 頁および 141-142 頁を参照。
- (57) 私は前の論文（注（21）参照）で、モンテーニュの「隠棲」の意味をかかると方で捉えることを試みた。
- (58) 拙稿（注（21）参照）p. 23 参照。
- (59) *Essais*, Livre I, Chapitre XXV, p. 141.
- (60) *Ibid.*